

Historias difíciles y experiencias afectivas: una aproximación desde los estudiantes chilenos

Difficult histories and affective experiences: an approach from Chilean students

Recibido: 01-06-2023

Aceptado: 23-01-2024

Publicado: 03-03-2024

Andrés Soto Yonhson 

Universidad Autónoma de Barcelona. España

Autor de correspondencia: Andres.SotoY@autonoma.cat

María Soledad Jiménez 

Universidad Alberto Hurtado. Chile

Daniela Mansilla 

Universidad Alberto Hurtado. Chile

Resumen

Objetivo: caracterizar las dimensiones que estructuran las afectaciones que experimenta el estudiantado al trabajar con documentos de memoria y derechos humanos de la dictadura chilena. **Método:** la investigación fue implementada en jóvenes de secundaria de un colegio particular pagado de Santiago de Chile. A partir de la teoría fundamentada se analizó un corpus de datos de 152 respuestas, mediante codificación abierta, axial y agrupaciones categoriales. **Resultados:** el alumnado experimentó una diversidad de afectaciones al encontrarse con diferentes documentos de memoria y derechos humanos. Así, los participantes manifestaron múltiples sentimientos y emociones, tales como la rabia, la pena, el miedo, la tranquilidad, la alegría o el orgullo, las que fueron provocadas por los sujetos históricos, la violencia, los espacios/ lugares, los acontecimientos, la información o las ideas que estaban representadas en los documentos. **Discusión y conclusiones:** las afectaciones que experimentó el grupo estudiantil se estructuran a partir de tres dimensiones: las narraciones sobre la dictadura que los jóvenes desarrollaron a partir de sus experiencias históricas nacionales, comunitarias o familiares; la humanización de los sujetos históricos al observar, escuchar o leer los documentos; la construcción de un contexto didáctico que reconoció, visibilizó, y trabajó con las afectaciones.

Palabras clave: historias difíciles, emociones, afectación, documentos de memoria y derechos humanos, dictadura civil militar chilena, estudiantes.

Cómo citar este artículo (APA): Soto, A., Jiménez, M., & Mansilla, D. (2024). Historias difíciles y experiencias afectivas: una aproximación desde los estudiantes chilenos. *Educación y humanismo*, 26(46), 199-221. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.6640>



Abstract

Objective: to characterize the dimensions that structure the affectations that students experience when working with documents of memory and human rights of the Chilean dictatorship. **Method:** the research was implemented in high school students of a private school in Santiago de Chile. Based on grounded theory, a data corpus of 152 responses was analyzed by means of open and axial coding and categorical groupings. **Results:** the students experienced a diversity of affectations when they encountered different memory and human rights documents. Thus, participants manifested multiple feelings and emotions, such as anger, grief, fear, tranquility, joy or pride, which were provoked by the historical subjects, violence, spaces/places, events, information or ideas that were represented in the documents. **Discussion and conclusions:** the affectations experienced by the student group are structured from three dimensions: the narratives about the dictatorship that the young people developed from their national, community or family historical experiences; the humanization of the historical subjects when observing, listening to or reading the documents; the construction of a didactic context that recognized, made visible, and worked with the affectations.

Keywords: Difficult histories, emotions, affectation, memory and human rights documents, Chilean civil military dictatorship, students.

Introducción

Los programas escolares de Historia y Ciencias Sociales se caracterizan por abordar contextos históricos marcados por acciones violentas o por violaciones a los derechos humanos perpetrados por el Estado o colectivos. Diversas investigaciones han demostrado que el trabajo educativo con este tipo de pasados produce reacciones emocionales en los docentes y en los estudiantes (Zembylas, 2016; Zembylas et al., 2014; Zembylas y Kambani, 2012; Golberg, 2013, 2017, 2020; Golberg y Savenije, 2018), ya que interpelan sus identidades, valores morales, memorias familiares y comunitarias, además de sus experiencias históricas y ciudadanas. A pesar del protagonismo y la relevancia que tienen las emociones al tratar en aula historias difíciles (Zembylas, 2007a; 2007b; 2014), las investigaciones educativas que las abordan son escasas y han evitado conceptualizarlas (Barton y McCully, 2012; Sheppard, et al., 2015). Como consecuencia, se ha separado lo cognitivo de lo emocional, provocando confusiones sobre el rol educativo de estas últimas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Boler, 1999; Bekerman y Zembylas, 2018). Así, comúnmente lo emocional es entendido como un obstáculo para el desarrollo de aprendizajes, lo que ha limitado sus posibilidades pedagógicas y ha censurado las contribuciones del estudiantado sobre este ámbito (Sheppard y Levy, 2019). En definitiva, la potencialidad que tienen las emociones es raramente dimensionada y debatida, por lo que se ignoran sus posibilidades y los movimientos que pueden desencadenar, obstaculizando comprensiones sobre cómo estas pueden o no potenciar los aprendizajes (Sheppard, et al., 2015).

En el caso chileno, el profesorado manifiesta que abordar la dictadura civil militar (1973-1990) y las violaciones a los derechos humanos perpetradas por el Estado es muy controversial, ya que todavía es un contexto histórico conflictivo para la sociedad y es emocionalmente exigente para los docentes y los estudiantes (Oteiza, 2020; Magendzo y Toledo, 2009a; Toledo, et al., 2015). Las investigaciones de Magendzo y Toledo (2009a;

2009b) han demostrado que las emociones que emergen en las aulas son principalmente la rabia, la impotencia, el miedo, el temor o la ansiedad, las que son provocadas por experiencias históricas personales, familiares, profesionales o colectivas vinculadas a los acontecimientos de la dictadura. Como las investigaciones didácticas sobre el régimen autoritario chileno escasamente han considerado la emocionalidad (Soto y Jiménez, 2023) y los docentes han tenido una formación universitaria deficitaria sobre cómo abordar la controversialidad, es común que el profesorado no reconozca las emociones que emergen en la sala de clases y se posicionen desde una neutralidad que las omite y las evita (Magendzo y Toledo, 2009a; Toledo y Magendzo, 2013).

Considerando las escasas investigaciones que abordan y tratan de entender didácticamente los vínculos entre lo emocional y las historias difíciles, el presente artículo tiene como objetivo caracterizar las dimensiones que estructuran las afectaciones que experimenta el estudiantado al trabajar con documentos de memoria y derechos humanos creados durante la dictadura chilena. Con esto último, se busca comprender qué elementos se conjugan en los momentos en que los jóvenes experimentan distintos sentimientos y emociones al abordar una historia difícil. Para conseguir lo anterior, en primer lugar, se describen las distintas aproximaciones a las historias difíciles, se definen los documentos de memoria y derechos humanos y se propone utilizar el concepto de afectación (Cvetkovich, 2012; Boler y Davis, 2018). En segundo lugar, se explica la aproximación metodológica de la investigación y se caracterizan los principales resultados. Finalmente, se identifican e interpretan las dimensiones que provocan las experiencias afectivas del estudiante, además se explicitan los desafíos didácticos que emergen de estos hallazgos.

Fundamentos teóricos

En este apartado se describen conceptos que estructuran la presente investigación. Así, inicialmente, son definidas y caracterizadas las historias difíciles. Posteriormente, son descritas las particularidades y potencialidades de documentos de memoria y derechos humanos. Por último, se aborda la noción de afectación como un marco teórico que permite comprender el concepto en sí mismo, los sentimientos y las emociones.

Las historias difíciles

Los contextos históricos donde el Estado o colectivos han ejercido la violencia o han perpetrado violaciones a los derechos humanos, generalmente hacia grupos desfavorecidos, han sido conceptualizados como historias difíciles (Gross y Terra, 2018; Epstein y Peck, 2018). Estas últimas, desde la perspectiva de Gross y Terra (2018), se refieren a historias que, independiente de su reconocimiento por parte de las elites, son centrales para una nación, tienden a refutar los relatos dominantes sobre el pasado, desestabilizan los valores del Estado-nación y se vinculan con problemáticas que tienen las personas y las sociedades en el presente. Como consecuencia, es común que las historias difíciles desequilibren las comprensiones históricas de los sujetos y desafíen los vínculos que estos últimos tienen con sus Estados y/o con sus comunidades de pertenencia. Junto con lo anterior, para Sheppard (2010), este tipo de historias provocan desestabilizaciones en las concepciones morales y ciudadanas de los individuos porque pueden identificarse con sujetos y/o colectividades que experimentaron situaciones traumáticas.

En el abordaje a las historias difíciles confluyen dos aproximaciones complementarias (Miles, 2019; Goldberg, 2020). Por una parte, desde la psicología social, se releva el trabajo con narraciones sobre contextos o acciones violentas, conflictivas o dolorosas que interfieren en el estatus moral que tienen las comunidades de pertenencia del estudiantado (Golberg, 2017). Por ello, Epstein y Peck (2018) proponen que es importante que los jóvenes comprendan cómo elaboran sus narraciones sobre las historias difíciles y cómo estas se encuentran influenciadas por las relaciones de poder presentes en los contextos políticos y culturales donde se desenvuelven. Así, la labor del profesorado es crear instancias para que el estudiantado pueda deconstruir las estructuras y las finalidades presentes en las narraciones, lo que puede provocar distintas reacciones emocionales vinculadas a las identidades culturales de los sujetos. Por otra parte, considerando el psicoanálisis y el concepto de conocimientos difíciles (Britzman, 1998; 2000a; 2000b), se plantea una aproximación educativa al trauma, a los testimonios y a la idea de retorno difícil (Golberg, 2017). En esta línea, los aprendizajes se desarrollan a partir del encuentro entre los individuos y los testimonios de las personas que vivieron el evento o en el contexto traumático. Es decir, se espera que el alumnado pueda aprender de las emociones, preguntas, inquietudes, resistencias, dilemas y conflictos que emergen en su interior al verse afectado por lo traumático. El objetivo de esto último, es que en las clases de Historias y Ciencias Sociales sea rescatado el sujeto en el proceso de enseñanza y aprendizaje, además de ser una invitación para que los jóvenes, a partir de su encuentro con el conocimiento difícil, puedan volver a pensarse a sí mismos, a los otros y su relación con los demás (Garrett y Schmidt, 2012; Simon, 2011). Este proceso requiere que en las salas de clases sea validada la inestabilidad, el conflicto y el reconocimiento de las emociones (Garrett, 2011; 2017).

En ambas aproximaciones a las historias difíciles se requiere de un currículum y un profesorado que evite promover narraciones históricas estáticas y unívocas, tal como se presentan en los libros de estudio que utiliza el alumnado, o que proponga solo el desarrollo de habilidades históricas, ya que estas limitan el encuentro que pueden tener los jóvenes con lo controversial y con lo traumático (Stoddard, 2022; Britzman, 1998). Por ello, es importante considerar que los aprendizajes que surgen de las historias difíciles siempre son contextuales y, hasta cierto punto, impredecibles, ya que depende de qué tan difícil sea su asimilación para cada sujeto y comunidad (Stoddard, 2022; Levy y Sheppard, 2018; Golberg, 2017).

Documentos de memoria y derechos humanos

Los archivos de memoria y derechos humanos son el conjunto de “documentos de diverso carácter, publicaciones, fotografías y videos que dan a conocer la realidad del tiempo de la dictadura, y que se configuró a partir de acciones de denuncia, apoyo a las víctimas y resistencia a la represión” (Tomwsend y López, 2017, p. 11). De manera paralela, existen los denominados “Archivos de la represión”, los que consideran los documentos derivados de las acciones de persecución y represión que desplegó la dictadura¹.

¹ A diferencia de otros países de América del Sur en Chile son muy pocos los archivos de este tipo. Entre los que existentes destaca la documentación de la ex Colonia Dignidad; un conjunto de documentos encontrados en el cuartel de la Central Nacional de Informaciones (CNI) cuando se realizaban refacciones para ser transformado en la sede del Museo de la Solidaridad Salvador

Para [Simon \(2004\)](#) la particularidad de este tipo de documentos es que pueden tocar a los sujetos del presente. Así, ser tocado por el pasado significa tomar las historias de las personas del pasado seriamente y aceptarlas como un consejo. Por ello, su carácter pedagógico radica en el acto comunicativo que se desarrolla entre quién cuenta el pasado y quién se abre a la posibilidad de sentir, de exponerse y de detenerse a escuchar ([Simon y Eppert, 1997](#)). En consecuencia, este encuentro provoca movimientos o giros en las historias de los individuos, permitiendo que se evalúen y puedan relatarse de manera distinta.

Además de lo anterior, los documentos que representan violaciones a los derechos humanos, no solo pueden considerarse como una evidencia de las injusticias del pasado, sino que también son una oportunidad para evaluar la vida política-social, a las instituciones del presente y proyectar el futuro. En este sentido, las voces presentes en este tipo de documentos históricos son entendidas como un regalo terrible ([Simon, 2006](#)), el que demanda a los sujetos del presente la tarea de abrir la posibilidad de aprender de nuevo cómo vivir con otros y de transformar la sociedad y a sí mismos. Un aspecto esencial para que ocurra lo anterior es la responsabilidad que tienen las personas de no ser indiferentes, ya que lo heredado por las sociedades y los individuos permite abrir preguntas, interrumpir convenciones y, a través del diálogo y el debate, desarrollar un pensamiento que asuma la tarea de modificar los términos con los que los sujetos se relacionan con el mundo y con los otros.

Afectación

En el desarrollo de aprendizajes lo cognitivo y lo afectivo son inseparables ([Trofanenko, 2014](#); [Tarc, 2013](#)). En el caso particular de la educación histórica, las personas reaccionan, se aproximan y comprenden el pasado no solo a partir de su racionalidad, sino también desde lo emocional, pues ello cumple un rol fundamental en cómo se relacionan con los contextos, los eventos y los sujetos históricos ([Watson, 2016](#)). En esta línea, las historias difíciles y sus documentos tienen la particularidad de provocar en los individuos diferentes reacciones emocionales, ya que los remueven, los interpelan y pueden cuestionar las narraciones dominantes presentes en su Estado-nación, en sus comunidades de pertenencia o en su familia. Así, en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre el pasado y, especialmente, sobre las historias difíciles no es posible separar lo cognitivo de lo afectivo, ya que ambas dimensiones interactúan constantemente ([McCully et al., 2021](#); [Trofanenko, 2011](#)).

Con el fin de comprender lo emocional que emerge al abordar las historias difíciles en las aulas, se propone utilizar el concepto de afectación de forma genérica para englobar esta noción en sí misma, a las emociones y los sentimientos ([Cvetkovich, 2012](#)), los que están influenciados por lo político, social, histórico, geográfico, psíquico, los objetos, la corporalidad y lo subjetivo ([Boler, 1999](#); [Ahmed, 2014](#); [Zembylas, 2014](#)).

La afectación puede ser dimensionada a través del sentimiento de cambio o en las reacciones corporales producidas por la proximidad de la otredad ([Ahmed, 2014](#)) y puede ser comprendida a partir de las emociones que se manifiestan, se experimentan y se movilizan hacia espacios colectivos, proceso que será canalizado en las acciones que realizan

Allende; donaciones de documentos desclasificados de la CIA al Estado chileno (2015), y del Archivo de la ex Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA), sobre personas deportadas de Chile entre septiembre y diciembre de 1973.

los sujetos (Boler y Davis, 2018). Así, es relevante entender que las personas experimentan emociones, las que son configuradas y ejercidas bajo sistemas de verdad, además de estar vinculadas con las identidades de los sujetos y con los otros (Bekerman y Zembylas, 2018). Esta aproximación suscita preguntas sobre la utilidad y la precisión de las metodologías que entienden las emociones como fijas, encerradas en los sujetos y estáticas, por lo que se propone avanzar en la comprensión de cómo las afectaciones son configuradas a través de las relaciones y los contextos donde se desenvuelven los sujetos.

Según Zembylas (2007a), el estudio de las afectaciones que experimentan las personas se centra en sus consecuencias, posibilidades y en lo que provocan, por lo que se está estrechamente vinculado con la política, ya que la afectación provoca acciones, resistencias o transformaciones en los sujetos. En consecuencia, según el autor citado, este enfoque de la afectación no se centra en lo que las emociones significan, sino en las oportunidades que se abren en relación a los procesos educativos y a las acciones ciudadanas de los estudiantes.

Método

La metodología de este estudio se sitúa en un enfoque cualitativo de carácter exploratorio (Flick, 2004; Denzin y Lincoln, 2013), buscando aportar información de base en un campo aún poco observado, como es la comprensión de las afectaciones que experimenta el estudiantado al encontrarse con documentos de memoria y derechos humanos creados durante la dictadura civil militar chilena (1973-1990). Se selecciona el estudio de caso (Stake, 2013), como modo de acercamiento a la comprensión de un fenómeno en funcionamiento: un proceso de enseñanza aprendizaje que fijaba la atención en la afectación a partir de la relación documental, desde la especificidad y la complejidad de su expresión en dicha realidad.

El caso de estudio y los participantes

Los y las participantes del presente estudio de caso corresponden a 45 estudiantes (24 hombres y 21 mujeres) con edades que oscilan entre los 15 y 16 años, pertenecientes a dos cursos del segundo año de educación media en un colegio particular pagado de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Fue escogido este nivel educativo porque el programa de estudios propuestos por el Ministerio de Educación (2016) exige el trabajo de la unidad llamada *Dictadura Militar, transición política y los desafíos de la democracia en Chile*. Por ello, los datos producidos y analizados en este artículo se realizaron durante la implementación de una secuencia didáctica titulada “Viaje por las Voces de la Dictadura (1973-1990)”², la que aborda el régimen autoritario chileno a partir de sus documentos históricos. Esta propuesta didáctica fue elaborada por académicos (as) y estudiantes del magíster de Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales de la Universidad Alberto Hurtado (Chile), además de profesores de Historia y Ciencias Sociales en ejercicio, en el marco del proyecto Anillos de Investigación en Ciencias Sociales “Tecnologías Políticas de la Memoria: usos y

² <https://www.viajeporlasvoces.cl/>

apropiaciones contemporáneas de dispositivos de registro de pasadas violaciones a los derechos humanos en Chile”³.

El pilotaje de la secuencia didáctica se realizó de forma virtual, debido al cierre de los establecimientos educacionales en Chile por la pandemia del COVID-19, durante el mes de octubre del año 2020. Este tuvo una duración de cuatro semanas (una clase por semana). En este contexto todavía persistían las consecuencias del denominado Estallido Social de octubre del 2019⁴, proceso donde los medios de comunicación y las redes sociales mostraban las manifestaciones, la represión policial y las violaciones a los derechos humanos perpetradas por agentes del Estado. A esto último se suma, que el periodo de implementación de la secuencia didáctica estuvo cruzado por el plebiscito que iniciaba el proceso de elaboración de una nueva Constitución Política para el país, la que tendría que reemplazar a la creada en dictadura⁵.

Así, mientras los y las estudiantes estaban viviendo un momento político y social significativo para la historia chilena contemporánea, se encontraban trabajando en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales con documentos de memoria y derechos humanos que daban cuenta de violaciones a estos últimos perpetradas por el Estado hace tres décadas.

En el diseño e implementación de la secuencia didáctica participó el profesor de la asignatura, quien también es investigador del proyecto en el cual se inserta este artículo. Así, su rol consistió en crear las condiciones educativas adecuadas para que el estudiantado pudiera desarrollar en sus hogares de forma individual y autónoma los distintos materiales de trabajo. Con ello se buscaba que el alumnado pudiera encontrarse, a partir de las preguntas propuestas, de forma subjetiva y libre, con la multiplicidad de documentos de memoria y derechos humanos y que pudieran desarrollar sus respuestas sin las limitaciones propias del aula. Para lograr esto último, el profesor entregó en clases las instrucciones, resolvió dudas, propuso a los alumnos desarrollar algunas preguntas a modo de ejemplo y fomentó el debate en torno a las primeras impresiones, además propició el aprendizaje de las herramientas contextuales y conceptuales necesarias para que los y las estudiantes pudieran aproximarse rigurosamente al contexto dictatorial chileno.

Viaje por las voces, y los documentos de memoria y derechos humanos

La secuencia didáctica de Viaje por las Voces propone dos aproximaciones individuales, libres y autónomas a los documentos de memoria y derechos humanos. Por una parte, busca que el estudiantado se encuentre subjetivamente con los otros del pasado a través de sus testimonios (Britzman, 1998; Simon, 2011) y, que a su vez pueda revisar y analizar históricamente los documentos como evidencias del contexto dictatorial (Seixas y Morton, 2013; Lévesque, 2009). Si bien la secuencia se compone de tres momentos⁶, la presente investi-

³ ANID-PIA SOC1800065. Para más información sobre el proyecto ver:

<https://www.memoriayderechoshumanosuah.org/proyectos/anillos-tecnologias-politicas-de-la-memoria/>

⁴ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-50115798>

⁵ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54686919>

⁶ La secuencia, al momento del pilotaje, se organizaba en tres momentos: 1) El Encuentro, 2) Explorando las Voces de la Dictadura; y 3) Y al final del viaje, ¿cuál es mi propia voz?. Estos se

gación analiza las respuestas de las y los estudiantes con relación al primer momento de la secuencia, denominado *El Encuentro*. Este último tiene como objetivo visibilizar y reconocer las ideas, emociones y preguntas que emergen en los estudiantes al aproximarse por primera vez en la propuesta didáctica a los documentos de memoria y derechos humanos creados en el contexto de la dictadura civil militar chilena.

Los documentos que el estudiantado revisó en *El Encuentro* fueron seleccionados del Centro de Documentación del Museo de la Memoria y los Derechos Humanos de Chile⁷. Así, se escogieron 71 documentos distintos, creados entre 1973 y 1986, en diferentes formatos (escritos, audiovisuales, sonoros y visuales), los que daban cuenta del impacto de la dictadura civil militar y de las violaciones a los derechos humanos en distintos ámbitos (políticos, económicos, sociales, culturales, judiciales e internacionales), además de visibilizar diferentes actores históricos (niños/as, jóvenes, víctimas, perpetradores) y una multiplicidad de escalas geográficas (local, regional, nacional e internacional).

A modo de ejemplo, algunos de los documentos que integran la muestra son fragmentos documentales y/o reportajes internacionales, fracciones de noticias chilenas, portadas de diarios de distintas regiones de Chile (*El Mercurio*, *La Tercera de la Hora*, *El Heraldo*, *La Estrella de Iquique*, *El Mercurio de Antofagasta*, *La Prensa de Tocopilla*, *El Día*), declaraciones de partidos políticos sobre el Golpe de Estado, cartas a familiares, testimonios, documentos reservados de la Junta Militar, Bandos Militares, fotografías a distintos lugares, personas y situaciones de la dictadura (bombardeo a la Moneda, manifestaciones en el exterior), reportes de radio chilenos e internacionales de distintos acontecimientos de la dictadura (caso degollados, golpe de Estado, atentado a Pinochet, detenciones arbitrarias), entre otros.

Una vez enfrentados a los documentos, los estudiantes debían seleccionar aquellos que les parecieran significativos, y contestar la pregunta “¿Qué emociones te produce? ¿Por qué?” Así, cada estudiante debió responder la pesquisa anterior con cuatro documentos diferentes.

Recolección y análisis de los datos

Para la realización de esta investigación se contó con la autorización de la Dirección del establecimiento educacional, asentimiento de los estudiantes, y consentimiento de los apoderados. De un total de 45 apoderados, 4 de ellos no autorizaron la participación de sus hijos/as. Por lo tanto, se consideraron solo las respuestas de los alumnos que contaban con autorización. Así, el corpus de datos considera 152 respuestas, provenientes de 41 estudiantes, correspondientes al material didáctico del primer momento, *El Encuentro*.

Para el análisis de las respuestas se utilizó de base la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002) apoyando la elaboración inductiva de ideas teóricas nuevas a partir de los

estructuran a partir de una pregunta ético-ciudadana: “¿Qué tan responsables somos en la mantención de una democracia y en el respeto a los derechos humanos?”. Después de la implementación descrita en la presente investigación se incorporó un nuevo momento llamado Despertando Nuestras Memorias. La secuencia didáctica dispone de un total de 287 documentos de memoria y derechos humanos para el trabajo por parte del estudiantado. Sin embargo, para completar las actividades, es obligación que el estudiantado seleccione y analice 24.

⁷ <https://web.museodelamemoria.cl/centro-de-documentacion/>

datos (Gibbs, 2012). El proceso de análisis integra la codificación abierta y axial. La primera, a partir de la lectura reflexiva del texto identificando categorías pertinentes y la segunda, precisando estas a través de su desarrollo y el establecimiento de relaciones (Gibbs, 2012). Se abordó una primera codificación abierta en Atlas ti, que a través de recursivas comparaciones entre los códigos y sus fragmentos de respuestas, permitieron definir las agrupaciones categoriales. Estas, asociadas a sujetos históricos, violencia, espacio/lugar, acontecimiento, información e ideas, organizaron los resultados que se presentan integrando en cada una de ellas segmentos significativos (San Martín, 2014) que dan cuenta de las múltiples relaciones documentales y las afectaciones expresadas en el proceso pedagógico.

Resultados

El encuentro individual, libre y autónomo del estudiantado con los documentos de memoria y derechos humanos creados en el contexto dictatorial chileno posibilitó que cada uno de los jóvenes se vieran afectados de distintas formas. Así, cada estudiante, a partir de su selección individual de documentos, expresa en sus respuestas la latencia de una multiplicidad de emociones y/o sentimientos (ver figura 1). Entre ellas destacan, por una parte, la rabia, la pena, el miedo, la impotencia, la tristeza, la angustia, el terror, el disgusto, la ansiedad o la vergüenza, pero, por otra, experimentaron curiosidad, tranquilidad, alegría, orgullo o alivio. Si bien todos los participantes de la muestra identifican, al menos, una emoción y/o sensación en su respuesta, también se evidenció que se produjeron una diversidad de emociones y/o sentimientos al mismo tiempo. Ello se expresa cuando señalan:

“Me produce una mezcla de miedo, pena y curiosidad. Miedo de que pueda pasar algo así de nuevo, pena por la situación a la que llegaron y curiosidad de por qué pasó”.
(Estudiante 21)

Tal como se encuentra representado en la figura 1, los distintos sentimientos y emociones que el estudiantado experimentó fueron producidas por una diversidad de elementos, aspectos o ámbitos representados en los documentos que le llamaron la atención. Así, a partir del análisis de las respuestas de los jóvenes fueron identificadas seis categorías que provocaron en ellos afectaciones. Estas son: los sujetos históricos, violencia, espacios/lugares, acontecimientos, información e ideas. A continuación se describirán cada una de ellas y se explicitan la diversidad de sentimientos y/o emociones vinculadas con cada una de las categorías anteriores.

En la categoría *sujetos* históricos, el estudiantado expone en sus respuestas que se vio afectado por las personas que se encuentran representadas en los documentos de memoria y derechos humanos. Estas últimas se dividen en figuras históricas controversiales, víctimas de la dictadura, perpetradores y productores de los documentos.

Entre las figuras históricas controversiales se encuentran Salvador Allende, Miguel Enríquez, Pablo Neruda y, principalmente, Augusto Pinochet. El grupo estudiantil los destaca por la importancia de sus acciones y por el significado simbólico de sus figuras para la Historia de Chile y para el contexto dictatorial. Junto con ello, el alumnado, especialmente en las respuestas asociadas con Pinochet, centra su atención en su forma de hablar, las palabras que utiliza, su mirada, el tono de voz, en cómo expresa sus ideas y en su personalidad. Así, mencionan que el dictador chileno les produce:

“Miedo por su manera de hablar y de la moral que tiene, también me produce tristeza sobre las muertes que hubieron y de su indiferencia sobre estas”. (Respuesta 28)

“Confianza porque al ver la seguridad en la mirada de Pinochet yo confío en que él va a cumplir”. (Respuesta 96)

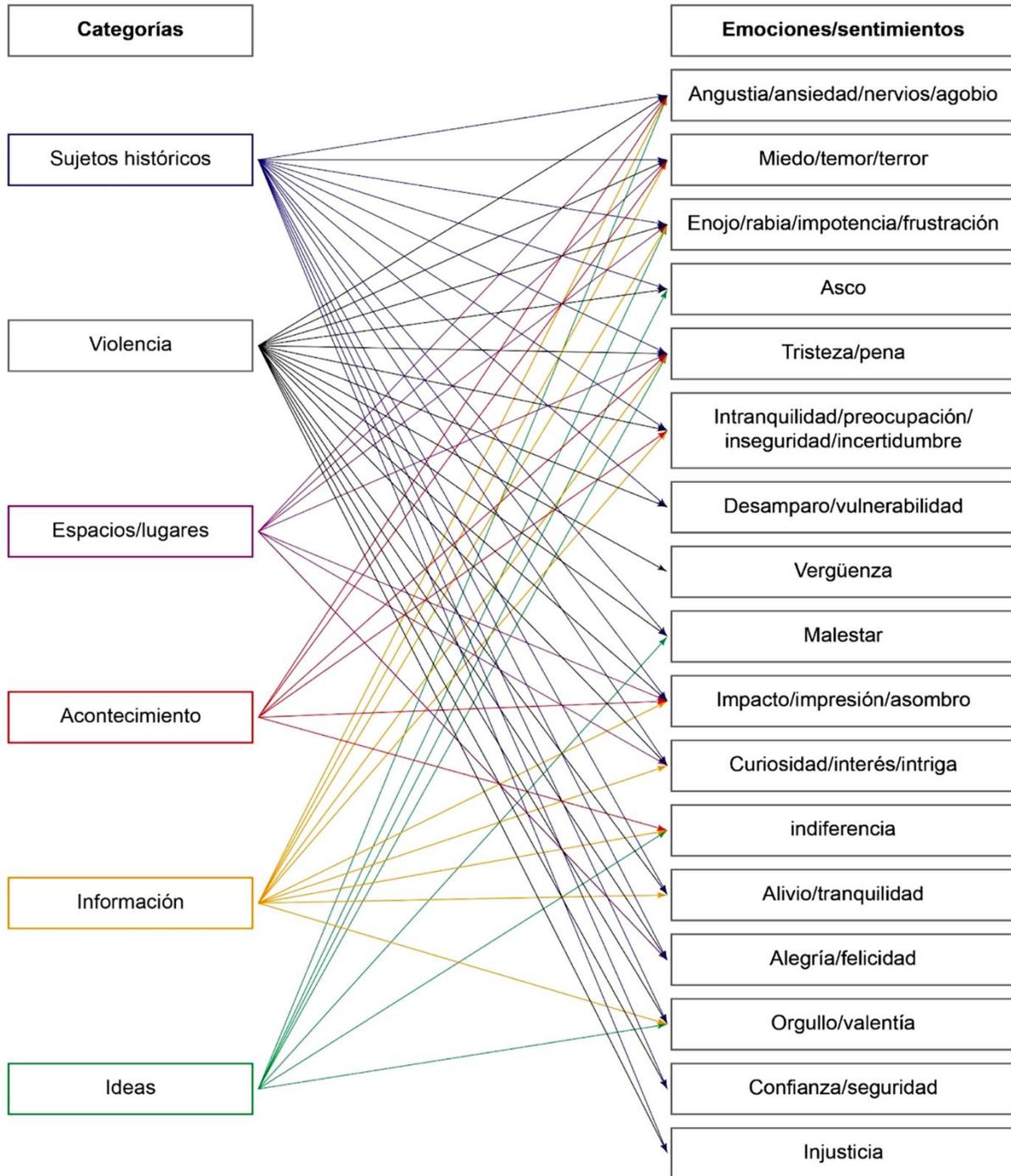


Figura 1
Relación entre los sentimientos/emociones y las categorías emergentes.

El grupo de personas que más afecta al alumnado son las víctimas de la dictadura civil militar, que se encuentran representadas explícitamente en los documentos o, como extensión, en las personas que tienen vínculos con ellas, como son sus familiares, amigos o conocidos. Así, en primer lugar, el grupo estudiantil resalta las emociones y los sentimientos que experimentaron los sujetos que vivieron en el contexto dictatorial, como es el temor, la angustia, el terror, el estrés, la incertidumbre, la rabia o la tristeza. Por ello, se fijan en las miradas, sonidos, gestos o palabras que pudieron leer, observar o escuchar en los documentos. En segundo lugar, centran su atención en cómo la cotidianidad de la represión, la vulneración diaria de derechos, la asimetría de poder y la normalización de la violencia afectaron a las personas en su diario vivir y en su crecimiento personal, especialmente a los niños, jóvenes y mujeres. Por ello, señalan:

“Me da mucha angustia escuchar la voz desgarradora de la mujer que perdió a su padre y creo que a su esposo y quedó a cargo de 4 hijxs. Pero por otro lado me da mucha impotencia que siempre se culpan entre todos, sin capacidad de obtener justicia”. (Respuesta 146)

Otro de los grupos que afecta al alumnado son los perpetradores, principalmente militares. Estos son caracterizados como sujetos que tenían odio y maldad, por lo que no les importaba las consecuencias de lo que estaban haciendo o solo buscaban imponer su poder a los civiles. Por lo tanto, las acciones que se encuentran representadas en los documentos son calificadas como impredecibles, ya que dependen de quién los esté mandando en ese momento. Junto con lo anterior, se concentran en los gestos y las emociones o sentimientos que tenían los militares, mencionando que muchos de ellos no querían estar ahí, que no tenían conocimiento de lo que estaban haciendo o que demostraron su valentía. En esta línea señalan:

“Lo vi varias veces y me produce en parte valentía por las fuerzas armadas, ya que no es fácil lo que hicieron y su intención era de salvarnos, para no quedar como Venezuela”. (Respuesta 130)

“Me produce pena y rabia, por lo que están haciendo y el sentir de las personas que lo provocaron me provoca lástima, porque para llegar a hacer algo así hay que tener mucho odio acumulado”. (Respuesta 4)

El último grupo de sujetos que afecta a los participantes del estudio son los productores de los documentos escritos, visuales, audiovisuales o sonoros. Al señalar en sus respuestas a estos últimos, el alumnado se concentra en cómo tuvieron que lidiar con un contexto riesgoso para crear el documento. Junto con lo anterior, otro elemento que les llama la atención son los sentimientos, emociones e ideas que pudieron tener los productores de los documentos al encontrarse en uno de los momentos cruciales para la historia reciente chilena. Por último, se enfocan en el tono tranquilo con que los periodistas de las radios le cuentan a la sociedad chilena sobre actos violentos cometidos por agentes del Estado. Así, los estudiantes en sus respuestas mencionan:

“Me produce mucha frustración rabia y pena ya que él está frente a su muerte y él lo sabe y tiene que enfrentarse a eso sabiendo que lo único que hizo fue defender su pensamiento”. (Respuesta 86)

“Al leer el testimonio sentí empatía, realmente me puse en el lugar de la persona que escribió eso y se notaba el terror de este en ciertos tiempos”. (Respuesta 85)

Además de lo anterior, el estudiantado también experimentó afectaciones por la violencia representada en los documentos de memoria y derechos humanos. Así, *la categoría violencia*, se expresa y fragmenta en varias dimensiones. Estas son: la represión, las consecuencias de la violencia, la desigualdad de poder, la cuantificación y dimensión de la violencia y, por último, la cotidianidad y normalización de la violencia.

La primera dimensión que afectó al estudiantado es la represión declarada en los documentos. Esta es entendida como las amenazas, el control y la persecución estatal a los opositores, las que podían terminar en tortura, asesinatos o la desaparición de personas. Además, el alumnado asocia la represión con la limitación o censura de ideas u opiniones distintas a las del régimen. Así, los jóvenes señalan que sintieron:

“Pena y rabia, porque no hicieron nada más que manifestar sus ideas (contrarias a la que estaba imponiéndose) para llegar a ese lugar “. (Respuesta 29)

“Miedo ya que me imagino estar en una situación en la que los militares te reprimen”. (Respuesta 55)

La segunda dimensión de la violencia que afecta a los jóvenes son las consecuencias de la violencia, lo que se evidencia en la convivencia entre las personas y en las vulneraciones a los derechos humanos perpetradas por el Estado. Así, los estudiantes mencionan que:

“Me produce vergüenza porque en las imágenes que vi es como si los habitantes de un país estuvieran en guerra con su propio país”. (Respuesta 17)

“Me llamo mucho la atención esta carta en sí, es súper fuerte ver cómo le escriben a sus familiares desde donde sea que los tengan encerrados, además que al final de la carta dice que les diga a sus hijas que se fue de viaje de trabajo cosa que me dio mucha cosa porque él no sabe cuándo va a volver o si va a volver. Encuentro súper triste que la gente tuvo que vivir esto”. (Respuesta 102)

Junto con lo anterior, la tercera dimensión que provocó afectación en los estudiantes es la *desigualdad de poder* entre los ciudadanos y el Estado. Esto último se expresa en escaso criterio con las personas, en la impunidad con la que actuaban los agentes del Estado y en cómo el ejército empleó la fuerza para derribar los símbolos de la república y la democracia chilena. Por ello, el alumnado señala que sintió:

“Rabia por como hay tan poca consideración con los niños pequeños como para que los carabineros se pongan a apuntar con sus armas al lado de ellos”. (Respuesta 52)

“Siento pena y la impotencia de la mujer, porque no pudo recibir a su hijo, su parto estaba planificado, sufrió durante el embarazo y no podía reclamar, por miedo o por las consecuencias que eso tendría”. (Respuesta 106)

La cuarta dimensión que provocó una experiencia afectiva en los estudiantes es la cuantificación y la dimensión de la violencia. Esto último se evidencia en la cantidad de

armas que utilizaron las fuerzas armadas, tanto durante el Golpe Militar de 1973 como en los lugares donde patrullaban, y en las consecuencias políticas y sociales producidas por las violaciones a los derechos humanos. A partir de lo anterior, los alumnos responden que:

“Me producen miedo e incomodidad, miedo por el hecho de que estén militares en plenas calles, dan la sensación de peligro e incomodidad porque usualmente uno no se imagina las fuerzas armadas en lugares públicos, tal vez en territorios extranjeros o en zonas alejadas donde esté el ejército, pero casi nunca uno los imagina en lugares urbanos, en medio de la calles, dan la sensación de que no deberían estar allí, pero están, para mí la imagen me da la sensación de un mal presentimiento”. (Respuesta 68)

La última dimensión de la violencia que afecta al grupo estudiantil es la cotidianidad y normalización de la violencia. Esto último se expresa en cómo las personas continuaban haciendo sus vidas normalmente al mismo tiempo que experimentaron violencia continua, a lo que se suma en cómo los medios de comunicación relataron noticias en donde los asesinatos eran parte de la cotidianidad de los chilenos en ese contexto. Considerando esto último, los estudiantes mencionan que:

“Me da una fuerte sensación de tristeza, sabiendo que varios jóvenes o pequeños tuvieron que crecer en un momento que lo que sucedió en el país, todos estos actos de violencia y romper los derechos humanos fuese algo normal para ellos, siendo que es con lo cual crecerían”. (Respuesta 74)

“Me da demasiado miedo pensar en que las personas solamente aparecían y si es que aparecían muertas y uno tenía que seguir con su vida y como una persona tiene que reorganizarse para seguir “viviendo”. (Respuesta 146)

La tercera categoría que emerge del análisis de las respuestas del alumnado es la denominada *espacio/lugar*. En este caso los estudiantes centran su atención en los lugares que se encuentran representados en los documentos, como son La Moneda, el Estadio Nacional de Chile, Villa Grimaldi, las calles aledañas al palacio presidencial y en las viviendas de las personas del pasado. Esto último los afecta por el valor patrimonial que le asignan, por su relevancia histórica, por su significado cultural o por experiencias personales que vivieron los alumnos en esos espacios. En esta línea señalan:

“¿Realmente esto pasó hace tan poco en mi país? ¿En calles por donde yo he caminado? Me impresiona muchísimo”. (Respuesta 32)

“Miedo por lo que les va a pasar o tal vez ya les pasó y terror por todas las torturas y muertes que hubieron en el Estadio Nacional”. (Respuesta 66)

La categoría *información*, se caracteriza porque el grupo estudiantil es afectado por la pesquisa que se encuentra presente en el documento. Evidenciándose una diversidad de temáticas, entre las que destacan: la cantidad de asesinados, la potencia de material bélico utilizado, la trastienda de los hechos históricos conocidos, detalles sobre violaciones a los derechos humanos y se centran, especialmente, en cómo la información era manipulada y transmitida por los distintos medios de comunicación durante la dictadura.

“Me deja con una sensación de asombro de lo rápido que la situación empezó a ser tomada ya por las fuerzas armadas, siendo que ya sus mensajes llegaron a la radio de manera bastante rápida, y la radio a su vez se adaptó rápido a el cambio, siendo esto que se nota al final luego del aviso”. (Respuesta 150)

“Confusión e impotencia, debido a que por lo aprendido en clases, se puede asegurar que los medios estaban “filtrados” por la derecha y el estado chileno, y que cualquier mención a la los movimientos socialistas y/o de izquierda serán mencionados como algo negativo”. (Respuesta 95)

La quinta categoría que afectó al alumnado fue denominada como *acontecimiento*, ya que los jóvenes señalan lo extraordinario, incluso algunos lo asemejan con lo distópico, que fue el Golpe de Estado, el bombardeo al palacio presidencial de La Moneda y el hecho de vivir en una dictadura. Por ello, los estudiantes mencionan que:

“Me provocó susto, dan ganas de cerrar las cortinas de la casa y cerrar las puertas, por si pasa algo y no salir por un tiempo. Hablan de un toque de queda lo que obliga a la gente a no salir y mucho menos dar la opinión”. (Respuesta 128)

Por último, en la categoría *ideas*, se engloban respuestas donde los estudiantes se ven afectados por la forma de pensar, por las perspectivas y/o las posiciones ideológicas que explicitan los sujetos sobre acontecimientos, personas o colectivos o sobre el contexto dictatorial en general. A ello se suma las consecuencias que pueden sufrir los individuos que tienen ideas diferentes a las del régimen.

“Me sorprende la valentía de aquellos que dieron su vida por la democracia y el estado de derecho como lo fue el Frente Patriótico Manuel Rodríguez”. (Respuesta 127)

“Tengo una sensación de pena, agobio, impotencia, por ver cómo pueden pasar este tipo de cosas solamente por tener ciertos ideales u otra forma de pensar”. (Respuesta 115)

Discusión y conclusiones

La propuesta didáctica posibilitó el encuentro individual, libre y autónomo del estudiantado con una variedad de documentos de memoria y derechos humanos creados en el contexto dictatorial chileno. La consecuencia de esto último es que el alumnado experimentó una multiplicidad de afectaciones, las que se expresan en la diversidad de sentimientos y emociones que explicitan. Entre estas últimas destacan la rabia, el miedo, la impotencia o la pena, pero también se encuentran la alegría, el alivio o el orgullo. Si bien el grupo de estudiantes en algunas oportunidades identifican solo un sentimiento o una emoción, lo cierto es que comúnmente emergen acompañadas con otros sentimientos y emociones que, en ocasiones, incluso pueden parecer contradictorios. Es decir, en una misma respuesta expresan miedo y curiosidad o tristeza y alivio. Esto demuestra que los jóvenes se aproximan a los pasados difíciles no solo desde la racionalidad, sino que también desde la emocionalidad, por lo que no pueden ser entendidos como dos ámbitos separados en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como señalan varios autores, si se ignoran las afectaciones que emergen en la salas de clases se silencia la voz del estudiantado, se los

invisibiliza como sujetos históricos, se desconocen sus experiencias personales y, por ende, la educación histórica se convierte en una materia irrelevante (McCully et al., 2021; McCully y Barton, 2007; Barton, 2018; Levy y Sheppard, 2018; Trofanenko, 2011)

Las afectaciones que experimentó el grupo estudiantil fueron provocadas por una diversidad de elementos, ámbitos o aspectos representados en los documentos de memoria y derechos humanos que cada estudiante consideró significativo. Por ello, categorías como sujetos históricos, violencia, espacios/lugares, información, acontecimientos e ideas engloban la gran variedad de encuentros particulares que se desarrollaron entre el alumnado y los documentos que seleccionaron. En consecuencia, uno de los principales hallazgos de la presente investigación radica en comprender que la pluralidad de sentimientos y emociones experimentadas son producidos en relación con las particularidades que el estudiantado consideró significativas en cada uno de los documentos que seleccionó. Así, los resultados de la presente investigación se distancian de una comprensión de los sentimientos y las emociones como genéricas, estáticas y encerradas en lo intrínseco de las personas, para entenderlas como relacionales y, por lo tanto, producidas a partir de la interacción entre los sujetos y los objetos en un contexto determinado (Ahmed, 2014; Boler y Davis, 2018).

Además, el análisis de las respuestas del estudiantado demuestra que las experiencias afectivas que experimentaron están relacionadas con sus propias vivencias históricas nacionales, colectivas, familiares y personales. La evidencia de esto último se encuentra expresada de forma cruda en la siguiente respuesta de un alumno:

“Muchas mujeres fueron detenidas, hostigadas, maltratadas y torturadas, para obtener información de otros compañeros. Este caso me hace recordar la historia de mi tía abuela, que fue torturada, fusilada y sus restos fueron tirados al mar amarrados a vigas de tren”. (Respuesta 115)

La intensidad afectiva con que este estudiante expresa de qué forma se aproxima al documento de memoria y derechos humanos que seleccionó, refleja por qué el alumnado experimentó una diversidad de afectaciones y por qué los elementos, ámbitos y aspectos presentes en los documentos que los afectan son múltiples. Es decir, los aprendizajes históricos que el estudiantado ha desarrollado en los espacios informales influyen en la selección de los documentos que le parecen significativos, además de tener incidencia en los aspectos representados que les llaman la atención y en cómo se ven afectados. Estos hallazgos están en sintonía con las investigaciones que han puesto en evidencia los vínculos entre la enseñanza de la Historia y las historias de vida (Soto & Jiménez, 2022; Soto, 2023; 2020), con la perspectiva sociocultural de la educación histórica (Barton & Levstik, 2004) y con las historias difíciles (Gross & Terra, 2018; Epstein & Peck, 2018), las que relevan el impacto de las experiencias, las prácticas y las narraciones históricas que los estudiantes han desarrollado en los distintos contextos políticos y culturales donde se desenvuelven al momento de ingresar al aula escolar.

Junto con lo anterior, otro de los hallazgos de la presente investigación radica en reconocer que los documentos de memoria y derechos creados durante la dictadura chilena posibilitan un encuentro particular del estudiantado con el pasado. Su especificidad radica en el trauma colectivo que representan este tipo de documentos. Es por esta razón que los y las estudiantes fueron principalmente afectados, experimentando una multiplicidad de

sentimientos y emociones, cuando se enfocó en los sujetos históricos y en la violencia que vivieron estos últimos en el contexto dictatorial. La diversidad de formatos (visual, audiovisual, sonoro y escrito) y de temáticas que abordaban los documentos posibilitó que los jóvenes se aproximaran a la vida cotidiana durante la dictadura, lo que tuvo como consecuencia que pudieran humanizar esta historia difícil. Por ello, en sus respuestas se referían a la forma de hablar de las personas, a sus miradas, tono de voz, emociones, sentimientos, sensaciones, personalidades, ideas y a las distintas dimensiones que la violencia transformaba el diario vivir. Esto último se encuentra en línea con la propuesta de Britzman (1998; 2000a; 2000b) y Simon (2004; 2011), los que plantean que es importante que los sujetos del presente puedan encontrarse con los otros del pasado, escuchen sus consejos y sean removidos e interpelados por ellos. Así, considerando los resultados de la investigación, para lograr lo anterior es necesario que el estudiantado pueda humanizar a los sujetos históricos, se acerque a su cotidianeidad y, por un instante, suspendan su pretensión de comprender y reconstruir el contexto a partir del trabajo con fuentes históricas.

Es necesario mencionar que las características de la intervención didáctica posibilitaron de manera importante que los jóvenes se vieran afectados por los documentos de memoria y derechos humanos y que, siendo lo más relevante, expresaran libremente en sus respuestas sus emociones y sentimientos. Así, en primer lugar, uno de los aspectos significativos de la propuesta didáctica es la diversidad de documentos que podía seleccionar el estudiantado. Lo anterior, no solo se expresaba en los distintos formatos de los documentos (escritos, audiovisuales, sonoros y visuales), sino que también en la visibilización de las múltiples dimensiones y escalas de la vida cotidiana afectadas por la dictadura chilena. La segunda característica relevante, fue entregar al alumnado la responsabilidad de revisar y seleccionar de forma libre y autónoma los documentos, lo que posibilitó que pudieran elegirlos considerando sus propias experiencias históricas. Tercero, se destaca que la actividad fuera realizada de forma individual y que los estudiantes, como se hallaban en sus hogares por la pandemia del Covid-19, pudieran encontrarse con los documentos en los tiempos que estimaron convenientes. Lo anterior, permitió que desarrollaran respuestas donde se expresaron libremente, sin las limitaciones que el contexto de aula y sus compañeros de clase pudieran provocar, además, tuvieron la oportunidad de poder detenerse en los documentos que más le llamaron la atención, sin estar presionados por los cortos tiempos que comúnmente tienen en sus clases para realizar sus actividades. Por último, las preguntas que el alumnado debía responder con los documentos buscaban validar y reconocer las afectaciones, sentimientos y las emociones que experimentaron al encontrarse con una historia difícil como lo es la dictadura en Chile. Cada una de las características anteriores adquieren relevancia para el trabajo educativo con las afectaciones, ya que requieren de un contexto escolar que acoja la vulnerabilidad de los sujetos, que permita la identificación, comprensión y la reflexión de estas, de los sentimientos y las emociones, además de reconocer y abordar las posibilidades y resistencias que emergen (Sheppard, et al., 2015; Zembylas, 2007a).

Considerando los hallazgos anteriores, es posible señalar que la afectación que experimenta el estudiantado con los documentos de memoria y derechos humanos, tal como se observa en la figura 2, se estructura a partir de tres dimensiones que se relacionan entre sí. La primera de ellas es el desarrollo de un contexto didáctico que reconoce y visibiliza las

afectaciones de los jóvenes. Es decir, la estructura de la clase y las características de las actividades propician que el alumnado pueda identificar y reflexionar sobre las afectaciones que experimentan, considerando sus causas, posibilidades y resistencias. La segunda dimensión son las historias de vida y las narraciones sobre el pasado que porta cada estudiante, las que ha desarrollado a partir de sus experiencias nacionales, colectivas o familiares. Por ello, el alumnado se aproxima al documento enfocándose en los elementos, aspectos o ámbitos que le parezcan relevantes con relación a sus aprendizajes históricos anteriores.

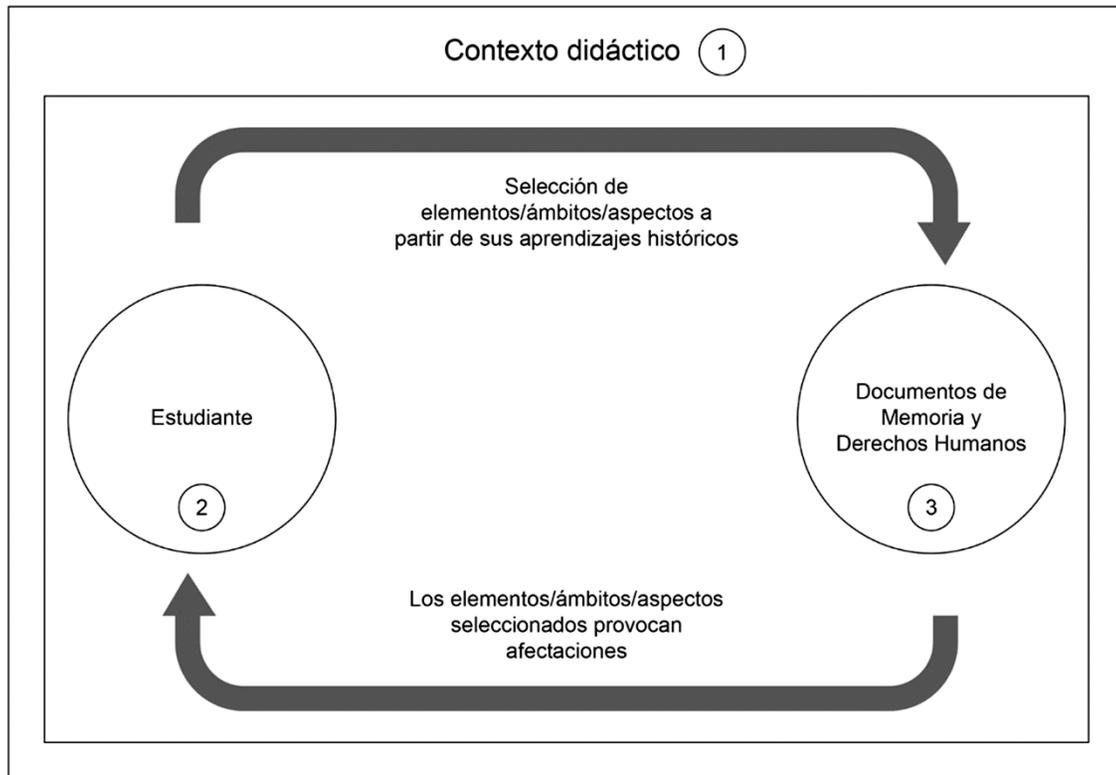


Figura 2

Dimensiones que estructuran las afectaciones de los estudiantes.

La última dimensión son las características que distinguen a los documentos de memoria y derechos humanos de otros tipos de fuentes históricas. Como lo son aquellos que representan, por lo general, experiencias traumáticas, los estudiantes tienden a seleccionar y enfocarse en aspectos que humanizan a los sujetos históricos y que les permiten acercarse a la cotidianidad de esa historia difícil. Es decir, los jóvenes experimentan afectaciones cuando observan, escuchan o leen cómo era vivir durante la dictadura, a lo que se suma su interés por las miradas, los gestos, el tono de voz, la forma de hablar, en las emociones y los sentimientos de las personas del pasado. En consecuencia, las tres dimensiones involucradas en la afectación que experimentan los jóvenes permite aunar en un solo proceso la aproximación sociocultural crítica (Epstein y Peck, 2018) y la psicoanalítica a las historias difíciles (Britzman, 1998; 2000a; 2000b), ya que la afectación se produce porque los relatos

históricos que los sujetos portan son interpelados, remecidos o conflictuados por las vivencias traumáticas del pasado, expuestas en los documentos de memoria y derechos humanos.

Si bien la caracterización de las distintas dimensiones que participan en el proceso de afectación que experimenta el estudiantado permiten comprender cómo son producidas los sentimientos y las emociones, es necesario considerar los desafíos didácticos que emergen a partir de estos hallazgos.

El primer desafío didáctico se vincula con los elementos, aspectos y ámbitos que afectan a los estudiantes, pero que no son históricamente verdaderos. En esta línea, un alumno con respecto a un titular en la portada del diario El Mercurio⁸, que apoyaba la dictadura de Pinochet, responde que siente *“vergüenza ya que como se pudo haber pensado en matar a dos millones de personas con familias y vidas por delante”* (respuesta 94). Esto último no solo demuestra la influencia que tienen los relatos históricos y los conocimientos o desconocimientos sobre el pasado que portan los estudiantes al encontrarse con los documentos de memoria y derechos humanos, sino que también exige preguntarse sobre cómo las habilidades del pensamiento histórico pueden complementar y trabajar didácticamente con los elementos, ámbitos o aspectos que provocan afectaciones en los sujetos.

Otros de los desafíos que surgen al reconocer y visibilizar las afectaciones que experimentan los jóvenes, es la multiplicidad de respuestas emocionales identificadas, producto de la diversidad de relatos históricos que los estudiantes portan al ingresar al aula. Esto último no solo requiere pensar sobre cómo lidiar en las clases con la inestabilidad, la complejidad y el conflicto que experimentan los alumnos al trabajar con historias difíciles (Garrett, 2011; 2017), sino que también exige repensar cómo la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales convive, se enriquece, complementa y complejiza lo emocional, las experiencias históricas particulares que presenta cada joven y acoge y potencia la diversidad de aprendizajes. En esta línea, es necesario continuar investigando sobre las resistencias que pueden aparecer en el estudiantado al abordar las historias difíciles.

Finalmente, si bien los resultados entregan lineamientos sobre las dimensiones que estructuran las experiencias afectivas de los jóvenes, es necesario preguntarse sobre qué roles deben asumir en el aula los docentes para identificar, reconocer, visibilizar y trabajar grupalmente con las afectaciones que experimentan sus alumnos por las historias difíciles y sus documentos. A lo anterior, se suma la preocupación por las afectaciones que experimenta el propio profesorado al abordar en sus clases este tipo de pasados.

A partir de los principales hallazgos de la investigación y los desafíos didácticos que emergen, es posible concluir que la caracterización de las tres dimensiones (relatos históricos de los sujetos, documentos de memoria y derechos humanos, y contexto didáctico) que se conjugan cuando el alumnado experimenta afectaciones, permiten comprender de qué forma los sentimientos y las emociones tienen un rol significativo e ineludible en los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre las historias difíciles, por lo que no pueden ser omitidas, invisibilizadas, calibradas o restringidas por lo racional. Por el contrario, el reconocimiento de la afectación por parte del contexto didáctico, del profesorado y del estudiantado posibilita que no solo se desarrollen aprendizajes sobre el pasado, sino que también estos se

⁸ El titular es “Marxistas pretenden matar a más de 2 millones de chilenos”. 6 de octubre de 1973.

introduzcan en un nivel personal, ya que los jóvenes están dispuestos a interpelar, conflictuar, remecer y reinterpretar sus propias narraciones históricas.

Una de las principales limitaciones de los resultados de esta investigación radica en la replicabilidad de la intervención didáctica que los produjo, especialmente por la cantidad y variedad de documentos de memoria y derechos humanos que fueron trabajados con los estudiantes. A ello se suma las particularidades del contexto político y social que se desarrolló en Chile, el que tensionó a las comunidades escolares en ese momento, pudiendo influir en las afectaciones, emociones y sensaciones que los estudiantes explicitan en sus respuestas. Por ello, es necesario proyectar investigaciones que puedan replicar la intervención didáctica en otros ámbitos, considerando diferentes historias difíciles, todo con el fin de validar las dimensiones que estructuran las afectaciones identificadas en esta investigación, además de reconocer las diferencias que pueden producirse al trabajar en distintos espacios culturales y escolares. Finalmente, es necesario implementar, analizar y validar en aula actividades didácticas y prácticas docentes que no omitan las afectaciones, sino que consideren las oportunidades que se abren cuando el estudiantado las experimenta. A partir de esto último, la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales puede centrarse en las potencialidades educativas que tiene la afectación en el desarrollo de aprendizajes históricos y ciudadanos significativos.

Referencias

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh University Press.
- Barton, K. (2018). Teaching Difficult Histories. The Need for a Dynamic Research Tradition. En M. Gross & L. Terra (Eds.), *Teaching and Learning the Difficult Past* (pp. 11-25). Routledge.
- Barton, K., & Levstik, L. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Taylor & Francis.
- Barton, K., & McCully, A. (2012). Trying to “See Things Differently”: Northern Ireland Students’ Struggle to Understand Alternative Historical Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 40(4), 371-408. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.710928>.
- Bekerman Z., & Zembylas, M. (2018). *Psychologized Language in Education. Denaturalizing a Regime of Truth*. Palgrave Mcmillan.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: Emotions and Education*. Routledge.
- Boler, M., & Davis, E. (2018). The affective politics of the “post-truth” era: Feeling rules and networked subjectivity. *Emotion, Space and Society*, 27, 75-85. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2018.03.002>
- Britzman, D. (2000a). Teacher Education in the Confusion of Our Times. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 200-205. <https://doi.org/10.1177/0022487100051003007>
- Britzman, D. (2000b). If the Story Cannot End: Deferred action, ambivalence, and difficult knowledge. En R. Simon, S. Rosenberg, & C. Eppert (Eds.), *Between hope and despair: Pedagogy and the remembrance of historical trauma* (pp. 27-57). Rowman & Littlefield Publishers.

- Britzman, D. (1998). *Lost Subjects, Contested Objects. Toward a Psychoanalytic Inquiry Learning*. State University of New York Press.
- Cvetkovich, A. (2012). *Depression. A Public Feeling*. Duke University Press Books.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (Coords.) (2013). *Las estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Epstein, T., & Peck, C. (2018). Introduction. En T. Epstein & C. Peck (Eds), *Teaching and Learning Difficult Histories in International Contexts. A Critical Sociocultural Approach* (pp. 1-15). Routledge.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Garrett, J. (2017). *Learning to be in the world with others: Difficult Knowledge & Social Studies Education*. Peter Lang.
- Garrett, J. (2011). The Routing and Re-Routing of Difficult Knowledge: Social Studies Teachers Encounter When the Levees Broke. *Theory & Research in Social Education*, 39(3), 320-347. <https://doi.org/10.1080/00933104.2011.10473458>
- Garrett, J., & Schmidt, S. (2012). Repeating Until We Can Remember: Difficult (Public) Knowledge in South Africa. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1), 191-206. <https://journal.jctonline.org/index.php/jct/article/view/244>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Goldberg, T. (2020). Delving into Difficulty: Are Teachers Evading or Embracing Difficult Histories? *Social Education*, 84(2), 130-136.
- Goldberg, T. (2017). Between Trauma and Perpetration: Psychoanalytical and Social Psychological Perspectives on Difficult Histories in the Israeli Context. *Theory & Research in Social Education*, 45(3), 349-377. <https://doi.org/10.1080/00933104.2016.1270866>
- Golberg, T. (2013). "It's in My Veins": Identity and Disciplinary Practice in Students' Discussions of a Historical Issue. *Theory & Research in Social Education*, 41(1), 33-64. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.757265>
- Golberg, T., & Savenije, G. (2018). Teaching Controversial Historical Issues. En S. Alan & McArthur (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 503-526). John Wiley & Sons.
- Gross, M., & Terra, L. (2018). Introduction: What Makes Difficult History Difficult? En M. Gross & L. Terra (Eds), *Teaching and Learning the Difficult Past* (pp.1-8). Routledge.
- Lévesque, S. (2009). *Thinking Historically: Educating Students for the 21st Century*. University of Toronto Press.
- Levy, S., & Sheppard, M. (2018). "Difficult Knowledge" and the Holocaust in History Education. En S. Metzger y L. Harry (Eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning* (pp. 365-387). John Wiley & Sons.
- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009a). Educación en derechos humanos: curriculum Historia y Ciencias Sociales del 2° año de enseñanza media. Subunidad "régimen militar y transición a la democracia". *Estudios pedagógicos*. 35(1), 139-154. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000100008>

- Magendzo, A., & Toledo, M. (2009b). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4), 445-465. <http://dx.doi.org/10.1080/03057240903321923>
- McCully, A., Weiglhofer, M., & Bates, J. (2021). “But it wasn’t like that”: The impact of visits to community-based museums on young people’s understanding of the commemorated past in a divided society. *Theory & Research in Social Education*, 49(4), 510-539. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1899090>
- McCully, A., & Barton, K. (2007). Teaching Controversial Issues.... where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/700/teaching-controversial-issueswhere-controversia>
- Miles, J. (2019). Seeing and feeling difficult history: A case study of how Canadian students make sense of photographs of Indian Residential Schools. *Theory & Research in Social Education*, 47(4), 472-496. <https://doi.org/10.1080/00933104.2019.1626783>
- Ministerio de Educación de Chile (2016). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Medio*. Ministerio de Educación de Chile.
- Oteiza, T. (2020). Language resources to negotiate official and alternative memories of human rights violations in Chile: A study on classroom interactions. *Historical Encounters*, 7(2), 26-49.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson.
- Sheppard, M. (2010). *Difficult Histories in an Urban Classroom*. Dissertation [Tesis de doctorado, Universidad de Minnesota]. Repositorio institucional Universidad de Minnesota https://conservancy.umn.edu/bitstream/handle/11299/94166/Sheppard_umn_0130E_11223.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sheppard, M., & Levy, S. (2019). Emotions and teacher decision-making: An analysis of social studies teachers’ perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 77, 193-203. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.09.010>
- Sheppard, M., Katz, D., & Grosland, T. (2015). Conceptualizing Emotions in Social Studies Education. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 147-178. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034391>
- Simon, R. (2011). A shock to thought: Curatorial judgment and the public exhibition of ‘difficult knowledge’. *Memory Studies*, 4(4), 432-449. <https://doi.org/10.1177/1750698011398170>
- Simon, R. (2006). The terrible gift: Museums and the possibility of hope without consolation, *Museum Management and Curatorship*, 21(3), 187-204. <https://doi.org/10.1080/09647770600202103>

- Simon, R. (2004). The Pedagogical Insistence of Public Memory. En P. Seixas (Ed), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 183-201). University of Toronto Press.
- Simon, R., & Eppert, C. (1997). Remembering Obligation: Pedagogy and the Witnessing of Testimony of Historical Trauma. *Canadian Journal of Education*, 22(2), 75-91. <https://doi.org/10.2307/1585906>
- Soto, A. (2023). Tendiendo puentes didácticos entre las narrativas autobiográficas, el pensamiento histórico disciplinar y los procesos de subjetivación: una propuesta teórica. *REXE- Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 22(48), 327-343. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.019>
- Soto, A. (2020). Las voces de los estudiantes y la educación histórica: oportunidades, tensiones y desafíos en la construcción de narrativas históricas con fragmentos autobiográficos. *Revista Sophia Austral*, 26, 13-31. <https://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/369>.
- Soto, A., & Jiménez, M. (2023). La dictadura civil militar chilena (1973-1990) como una experiencia afectiva en el contexto educativo: potencialidades y desafíos didácticos. *Clío & Asociados. La historia enseñada*, 36, 14. <https://doi.org/10.14409/cya.2023.36.e0014>
- Soto, A., & Jiménez, M. (2022). El rol de las narraciones autobiográficas en la comprensión histórica del sujeto y su comunidad. *REIDICS. Revista de Investigación. En Didáctica de las Ciencias Sociales*, (11), 118-134. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.118>
- Stake, R. (2013). Estudio de casos cualitativos. En Denzin, N. y Lincoln, Y. (Coords.). *Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154-197), Gedisa Editorial.
- Stoddard, J. (2022). Difficult knowledge and history education, *Pedagogy. Culture & Society*, 30(3), 383-400. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1977982>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Tarc, A. (2013). 'I just have to tell you': pedagogical encounters into the emotional terrain of learning. *Pedagogy, Culture & Society*, 21(3), 383-402. <https://doi.org/10.1080/14681366.2012.759132>
- Toledo, M., Magendzo, A., Gutiérrez, V., & Iglesias, R. (2015). Enseñanza de 'temas controversiales' en la asignatura de historia y ciencias sociales desde la perspectiva de los profesores. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 275-292. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100016>
- Toledo, M., & Magendzo, A. (2013). *Golpe de Estado y Dictadura Militar*. Estudio de un Caso Único de la enseñanza de un tema controversial en un Sexto Año Básico de un Colegio Privado de la Región Metropolitana-Santiago, Chile. *Psyke*, 22(2), 147-160. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.22.2.585>
- Tomwsend, B., & López, L. (2017). *Guía de Archivos de Memoria y Derechos Humanos en Chile*. Universidad Alberto Hurtado.

- Trofanenko, B. (2014). Affective Emotions: The Pedagogical Challenges of Knowing War, Review of Education. *Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(1), 22-39. <https://doi.org/10.1080/10714413.2014.866820>
- Trofanenko, B. (2011). On difficult history displayed: the pedagogical challenges of interminable learning. *Museum Management and Curatorship*, 26(5), 481-495. <https://doi.org/10.1080/09647775.2011.621733>
- Watson, S. (2016). Why do Emotions Matter in Museums and heritage sites? En C. Van Boxtel, M. Grever & S. Klein (Eds.), *Sensitive Pasts: Questioning Heritage in Education*, (pp. 75-91). Berghahn Publishers.
- Zembylas, M. (2016). Teacher resistance to engage with “alternative” perspectives of difficult histories: the limits and prospects of affective disruption. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(5), 659-675. <https://doi.org/10.1080/01596306.2015.1132680>
- Zembylas, M. (2014). Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations. *Curriculum Inquiry*, 44(3), 390-412. <https://doi.org/10.1111/curi.12051>
- Zembylas, M. (2007a). Theory and methodology in researching emotions in education. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(1), 57-72. <https://doi.org/10.1080/17437270701207785>
- Zembylas, M. (2007b). Emotional ecology: The intersection of emotional knowledge and pedagogical content knowledge in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 355-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.002>
- Zembylas, M., Charalambous, C., & Charalambous, P. (2014). The Schooling of emotion and memory: analyzing emotional styles in the context of a teacher’s pedagogical practices. *Teacher and Teaching Education*, 44, 69-80. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.001>
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133. <https://doi.org/10.1080/00933104.2012.670591>